

CONCLUSIONES DEL BLOQUE I

Javier M. Valle López

Coordinador del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales

En los dos capítulos de este bloque se ha presentado un análisis interpretativo de cada una de las políticas educativas que en materia de desarrollo profesional docente destilan dos organismos internacionales de enorme impacto en nuestro país: OCDE y Unión Europea. Tras ese recorrido realizado por sus autores, compete en estas conclusiones presentar ahora reflexiones de carácter global. Por un lado, las primeras harán referencia a los aspectos que respecto a estas cuestiones tienen en común ambos organismos. Por otro lado, las segundas pondrán de manifiesto las diferencias interpretativas entre ellos. Cerraremos estas conclusiones con algunas recomendaciones que, en la línea de la educación supranacional, pueden apuntarse.

Antes de iniciar las reflexiones en torno a las convergencias, conviene un apunte previo. De la lectura de los dos capítulos se desprende claramente que tanto la OCDE como la UE son organismos internacionales de los que cabe afirmar que tienen una *política* en materia de profesorado y que dentro de ella pueden definirse algunas líneas claras en relación al desarrollo profesional docente. Podemos afirmar, igualmente, que la importancia concedida al desarrollo profesional docente ha ido creciendo en los últimos años, bien por el número de disposiciones que han ido emanando de esos organismos, o bien por el nivel de profundidad que han ido destilando dichas disposiciones. En el caso de la OCDE, la aparición de TALIS representa un punto de inflexión que supone un nuevo foco de atención hacia estas políticas. En el caso de la UE, ha sido la Estrategia de Lisboa del año 2000 y la sucesiva eclosión de disposiciones educativas a que dio lugar, lo que ha provocado el creciente interés por la profesión docente en general y por el desarrollo profesional docente en particular.

La primera convergencia que se puede detectar en ambos organismos es un claro discurso a favor de la importancia del desarrollo profesional docente como elemento para reforzar la identidad del profesor y una mejora en las condiciones de su ejercicio docente. Ambos organismos también coinciden en señalar que la actual revolución socioeducativa producida por un mundo intercultural, globali-

zado y digital exige al profesorado un nuevo mapa de competencias docentes prácticamente imposible de asumir exclusivamente con la formación inicial. Ello les induce a recomendar, encarecidamente, que en el desarrollo profesional del docente la constante formación para atender a esas nuevas exigencias competenciales sea un elemento imprescindible. Entre estas nuevas competencias, tanto la OCDE como la UE, dibujan la necesidad de afrontar con éxito la inclusión en las aulas; manejar nuevos modelos de gestión del conocimiento como la construcción compartida del conocimiento (*netknowledge*); colaborar en el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje; apoyar el alcance de los objetivos de las agendas internacionales (por ejemplo, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas y la Estrategia 2020 de la Unión Europea). Junto a la formación permanente ya mencionada, el diseño de procesos de inducción a la profesión se presenta como un elemento radicalmente facilitador para que el profesorado adquiera esas complejas competencias necesarias.

Otra convergencia que encontramos en los dos organismos estudiados es enfatizar que el paradigma del aprendizaje permanente es el más adecuado a las necesidades de los sistemas educativos contemporáneos y que, por tanto, el enfoque de una enseñanza por competencias, que es el que se corresponde con dicho paradigma, es para el que deben prepararse los profesores de hoy y mañana.

No obstante sus puntos en común, OCDE y UE tienen planteamientos con matices. Estos se derivan fundamentalmente de su distinta naturaleza. La OCDE es un organismo cuya razón de ser, el desarrollo económico, descansa en procurar bienestar en sus países miembros, entendido este como aumento de la riqueza. Por su parte, aunque la UE también tiene una dimensión económica, su razón fundamental de ser, al menos en origen, fue la búsqueda de la paz mediante la cooperación –incluso política cuando es precisa– de sus estados miembros. Mientras el enfoque de la OCDE sigue un principio rector claramente de empleabilidad, el de la UE incide más en la construcción compartida de una identidad ciudadana. Por consiguiente, ambos enfoques colocan en la escuela matices funcionales: escuela al servicio del sistema económico productivo y del mercado laboral, *versus* escuela al servicio del bienestar personal y el progreso social.

Por ende, también en el ejercicio profesional docente, desde estos marcos interpretativos diferentes, los planteamientos de la OCDE en cuanto a la evaluación del profesorado tienen más que ver con planteamientos eficientistas, de justificación de inversión y recursos, que con una valoración de su desempeño para la mejora. En el caso de la Unión Europea, si bien hay documentos que plantean la necesidad de una evaluación efectiva de los docentes para garantizar la asunción de nuevas responsabilidades, la filosofía detrás de la evaluación docente está más orientada al aumento de la calidad global del sistema educativo. De manera un

tanto simplista, podríamos concluir que para la OCDE el docente es un sobre todo un recurso humano en el marco de un sistema (el educativo) que tiene que ser eficiente y para la UE el docente es básicamente un recurso social para hacer realidad un modelo transformador de educación.

Tal y como avanzamos queremos cerrar estas conclusiones con algunas recomendaciones que pudieran ser útiles al futuro diseño de políticas educativas internacionales y a su desarrollo por parte de los estados – nación. En primer lugar, sería deseable un mayor grado de acuerdo terminológico y conceptual a la hora de abordar cuestiones relativas al profesorado. Es frecuente encontrar que distintos organismos emplean la misma terminología para referirse a conceptos distintos y que a veces conceptualizan de manera diferente un mismo término. En segundo lugar, ayudaría mucho a la implementación de políticas nacionales eficaces que existiese mayor grado de sinergia en las propuestas que emanan de los organismos internacionales. Esto es aún más imprescindible en el caso de los dos organismos que nos ocupan puesto que ambos comparten un gran número de estados miembros. Sería deseable, en tercer lugar, que las estrategias que se proponen tuvieran un mayor grado de coherencia entre los distintos organismos internacionales que las sugieren. Reuniones inter-organismos con compromisos compartidos facilitarían la implementación de reformas educativas nacionales y regionales. Cabe hacer recomendaciones también a los estados nación en relación con cómo asumen estas políticas internacionales. Su flexibilidad característica (no dejan de ser *soft policy*) lleva a que en muchas ocasiones la adaptación contextual que cada estado hace de ellas es tan diferente a la propuesta original que acaba desnaturalizándola completamente. Un mayor grado de lealtad de los estados miembro en relación con las políticas de los organismos a los que pertenecen daría lugar a una mayor convergencia educativa entre los distintos países. En un mundo globalizado, donde la movilidad de estudiantes y profesores y la internacionalización educativa a la que da lugar es tan determinante, esta mayor convergencia sería imprescindible.